ANNALES
UNIVERSITATIS MARIAE CURIE-SKŁODOWSKA
LUBLIN—POLONIA
VOL. III, 8 SECTIO H 1969

Z Katedry Planowania i Polityki Gospodarczej Wydziału Ekonomicznego UMCS
Kierownik: doc. dr Tadeusz Przeciszewski

Tadeusz PRZECISZEWSKI

Podstawowe zagadnienia ekonomiki szkolnictwa wyższego [1]

Основные вопросы экономики высшего образования

Problèmes de l'économie de l'enseignement supérieur

Cechą charakterystyczną rozwoju społecznego w ostatnich dziesięcioleciach jest rozszerzanie zakresu badań naukowych na coraz to nowe dziedziny życia, które dawniej kierowane były wyłącznie w oparciu o wskazania tradycji, bądź „na wyczucie". Na pewnym etapie badania naukowe zajęły się samą nauką, zapoczątkowując naukę o nauce, czyli naukoznawstwo. Podobny proces wystąpił w sferze nauczania i doskonalenia zawodowego. W literaturze przedmiotu można coraz częściej spotkać się z twierdzeniem, że sfera nauczania staje się — podobnie jak dziedzina badań naukowych — swoistym przemysłem. Przemysł ten wytwarza kwalifikacje w sensie odpowiedniego przygotowania ludzi do pracy i do życia. Z kolei czynnik kwalifikacji uznawany jest coraz powszechniej za odgrywający rosnącą rolę w rozwoju społeczno-ekonomicznym współczesnych społeczeństw.

Procesy te przyczyniły się do wyodrębnienia dyscypliny naukowej — ekonomiki kształcenia — badającej ekonomiczne i społeczne aspekty oświaty, szkolnictwa, kształcenia i kwalifikacji. Jednym z działów tej nowej dyscypliny są odpowiednie analizy, dotyczące szkolnictwa wyższego. Zajęcie się tą bardziej specjalistyczną tematyką wymaga uprzedniego poświęcenia nieco miejsca problemom bardziej ogólnym, dotyczącym charakteru rozwoju całości systemu szkolnictwa.

[1] Artykuł stanowi drugie, uzupełnione i zaktualizowane, wydanie referatu wygłoszonego na Konferencji Problemowej Sekcji Nauki ZNP, zwołanej we wrześniu 1967 r. w Jaszowcu k. Wisły.

1. ETAPY ROZWOJU SZKOLNICTWA NA TLE PROCESÓW OGÓLNEGO WZROSTU SPOŁECZNO-GOSPODARCZEGO

Próby uogólnienia rozwoju szkolnictwa w ciągu dziejów sprowadzają się do wyodrębnienia dwu podstawowych faz jego ewolucji.[2] Pierwsza faza — i najdawniejsza — może być sprowadzona do funkcji przekazywania młodemu pokoleniu dorobku danej grupy społecznej. Jest ona nazywana w literaturze funkcją uspołecznienia jednostek. Do tej pierwszej funkcji dołączyła się stopniowo druga, polegająca na przygotowywaniu poszczególnych indywiduów do pełnienia zróżnicowanych stanowisk społecznych. Była to funkcja dyferencjacyjna. Prowadziła ona do tego, że wykształcenie, wykraczające poza pewien poziom minimalny, przekształciło się z biegiem czasu w przywilej klas panujących w określonym ustroju społecznym.

Powolne tempo postępu oświaty i szkolnictwa, odbywające się w tradycyjnych formach, przetrwało nawet początki okresu kapitalistycznej industrializacji pod koniec XVIII i na początku XIX w. (industrializacji, jaka odbywała się w dwu najbardziej wówczas rozwiniętych krajach Europy: Anglii i Francji).

Początków aktywnej polityki szkolno-oświatowej, polegającej na świadomym przyspieszaniu tempa rozwoju szkolnictwa w porównaniu z osiągniętym poziomem uprzemysłowienia i ogólnego stanu ekonomicznego, doszukiwać się można dopiero w pierwszej połowie w. XIX. Jest rzeczą charakterystyczną i stosunkowo mało znaną, że krajem, który pierwszy wprowadził obowiązek szkolny, była Dania. Miało to miejsce w latach dwudziestych, podczas gdy podobne posunięcia w Anglii i we Francji nastąpiły dopiero w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych. Drugim krajem, który wszedł na tory aktywnej polityki szkolno-oświatowej, była zrzucająca dopiero pęta systemu feudalnego Japonia, która obowiązek szkolny wprowadziła już w latach siedemdziesiątych.

W literaturze podkreśla się, że wprowadzanie powszechnego obowiązku szkolnego w zakresie wykształcenia podstawowego w II połowie XIX w. było podyktowane koniecznością ekonomiczną, związaną z rozwojem nowych gałęzi przemysłu. Chodziło wówczas o gałęzie bardziej precyzyjne niż włókiennictwo, górnictwo i hutnictwo, charakterystyczne dla najwcześniejszej fazy industrializacji, mianowicie o przemysł maszynowy i później elektrotechniczny. Przemysły te dysponowały o wiele bardziej skomplikowanymi narzędziami produkcyjnymi niż poprzednie, a do obsługi ich potrzebni byli robotnicy o wykształceniu co najmniej podstawowym.

[2] Przy uogólnieniu tendencji rozwojowych szkolnictwa w ciągu dziejów autor szczególnie dużo skorzystał ze świetnego opracowania prof. Le Thanh-Khoi: *Dimension historique de l'education*, „Tiers-Monde", IV—VI, 1965, ss. 335—356.

Po upowszechnieniu szkolnictwa elementarnego, przyspieszonemu rozwojowi i poważnym zmianom ulegać zaczęło stopniowo szkolnictwo średnie. We wcześniejszej fazie służyło ono głównie jako narzędzie utrzymania przywilejów arystokracji ziemskiej i najbogatszego mieszczaństwa.

Jednym z elementów utrudnienia dostępu do tego szkolnictwa — nawet dla szerszych kręgów mieszczaństwa — było jego nastawienie przede wszystkim na pogłębione zaznajamianie uczniów z językami i kulturą antyczną. I na tym odcinku wymogi dalszego rozwoju kapitalizmu i kapitalistycznej industrializacji zaczęły osiągać zwycięstwo nad tradycjonalizmem. Wyraziło się to w organizowaniu szkolnictwa średniego typu tzw. realnego i później zawodowego.

Trzeci etap rozwoju szkolnictwa rozpoczął się w niektórych krajach w okresie międzywojennym, a przybrał na sile w okresie po II wojnie światowej. Charakteryzuje się on szybką ekspansją szkolnictwa wyższego różnych szczebli, stawiającą na porządku dziennym kwestię dostępu do tego szkolnictwa nowych klas społecznych: klasy robotniczej i drobnego chłopstwa.

Jest rzeczą zrozumiałą, że ten ostatni etap ewolucji systemu szkolnictwa nie stanowi również dzieła przypadku. Wiąże się on z nowym okresem przyspieszonego postępu technicznego, automatyzacji, powstania przemysłu elektronicznego i maszyn cyfrowych, z opanowywaniem energii atomowej i zdobywaniem kosmosu.

Równolegle do przyspieszenia rozwoju szkolnictwa wyższego, kształcącego fachowców najwyższego stopnia, odbywa się proces upowszechniania szkolnictwa średniego. Proces ten postępuje naprzód mimo wysunięcia przez niektórych autorów (np. G. Friedmana), tezy, że postęp techniczny, a zwłaszcza automatyzacja, powinien w przyszłości ograniczyć zapotrzebowanie na robotników wykwalifikowanych.[3] W sporze na ten temat zwyciężyła jednak przeciwna teza twiedząca[4], że wcale to nie zmniejszy, lecz zwiększy zapotrzebowanie na siły kwalifikowane. Dane statystyczne z szeregu najbardziej rozwiniętych krajów potwierdzają tę prawidłowość, wskazują na rosnący udział robotników wykwalifikowanych i przyuczonych w całości zatrudnienia, nie mówiąc już o wyprzedzającym tempie zwiększania się liczebności i udziału pracowników umysłowych.

---

[3] *Ou va le travail humain?* Paris 1950 (cyt. za F. Edding: *Oekonomie des Bildungswesens. Lehren und Lernen als Haushalt und als Investition,* Freiburg im Breisgau, Verlag Rombach 1963, s. 123).

[4] J. Fourastié: *La civilisation de 1960,* Paris 1950 (cyt. za Edding: *op. cit.,* s. 123).

O ile w rozwiniętych krajach kapitalistycznych odbywa się wyraźny postęp głównie tylko w sferze ilościowego wzrostu liczby studentów i personelu nauczającego szkół wyższych, to nie udaje się tam dotychczas poważniej posunąć naprzód kwestii zwiększenia dostępu do tego szkolnictwa dla dzieci rodzin robotniczych i drobno-rolniczych. W takiej np. Francji, która jest jednym z najbardziej przodujących krajów w dziedzinie ogólnego rozwoju szkolnictwa wyższego, dzieci robotników stanowiły w r. 1961—1962 niewiele ponad 6% ogółu studentów, a dzieci chłopskie poniżej 6%. Nie lepiej wygląda to w W. Brytanii i NRF.

Z równoległym rozwiązywaniem sprawy ilościowego wzrostu liczby studentów i pracowników oraz problemów społecznych szkolnictwa wyższego — podobnie jak całego systemu szkolnego — mamy do czynienia tylko w krajach socjalistycznych. Sukcesy, odniesione na tym polu przez ZSRR po I wojnie i przez wszystkie kraje socjalistyczne po II wojnie, postanowiły na porządku dziennym sprawę planowania szkolnictwa w świecie kapitalistycznym. Planowanie szkolnictwa zaczęło pojawiać się tam niejednokrotnie nawet znacznie wcześniej niż podejmowanie prób ogólnego planowania gospodarczego. Dotyczyło to w okresie powojennym zarówno krajów kapitalistycznych rozwiniętych, jak (w większym nawet stopniu) krajów rozwijających się.

W warunkach przyspieszonego rozwoju szkolnictwa stawało się coraz bardziej widoczne, że niemożliwe jest tu dalsze działanie żywiołowe i po omacku. Wydatki na całość systemu szkolnego zaczęły tak szybko wzrastać, iż groziło to niemożliwością ich pokrycia przez wiele państw — niekoniecznie najmniej rozwiniętych. W tych ostatnich krajach (nie rozwiniętych) zjawił się dodatkowy problem: nie tylko braku nowoczesnych środków produkcji i wysoko kwalifikowanych fachowców, których można byłoby sprowadzać nawet przez pewien czas z zagranicy, lecz niskiego poziomu oświaty powszechnej. Zła sytuacja w tej dziedzinie powoduje ogólny stan zacofania ludności, który z kolei uniemożliwia jakiekolwiek przyspieszenie wzrostu gospodarczego.

Nic więc dziwnego, że w tych warunkach musiały wystąpić nie tylko próby planowania rozwoju szkolnictwa, lecz także podjęcia badań nad ekonomicznymi aspektami szkolnictwa i oświaty. Doprowadziło to w konsekwencji do sygnalizowanego wyżej powstania ekonomiki kształcenia, jako nowej dyscypliny naukowej, i ekonomiki szkolnictwa wyższego, jako jej części składowej.

Proces ten odbył się w sposób bardzo szybki na przełomie lat pięćdziesiątych i sześćdziesiątych dzięki nowemu etapowi ogólnego rozwoju nauki i zjawisk integracyjnych w gospodarce — etapowi charak-

teryzującemu się włączeniem do tej akcji coraz liczniej powstających organizacji międzynarodowych, takich jak UNESCO, Międzynarodowe Stowarzyszenie Uniwersytetów itp.

2. RZUT OKA NA DOTYCZCHASOWY STAN PRAC Z EKONOMIKI SZKOLNICTWA WYŻSZEGO W POLSCE

W Polsce Ludowej całość szkolnictwa (łącznie z wyższym) weszła na przełomie lat czterdziestych i pięćdziesiątych do ogólnego systemu planowania gospodarki narodowej, przy ograniczeniu jednak metod tego planowania do prostego empiryzmu i działania typu administracyjno-pedagogicznego. Pierwsze próby podejmowania jakichś prac badawczych z dziedziny ekonomiki szkolnictwa wyższego zjawiły się dopiero po r. 1960: w ramach Międzyuczelnianego Zakładu Badań nad Szkolnictwem Wyższym (placówce badawczej Ministerstwa Oświaty i Szkolnictwa Wyższego), w powstałym później Instytucie Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Warszawskiego (kierowanym przez prof. dra B. Suchodolskiego i dra hab. J. Kluczyńskiego), w Pracowni Ustroju i Organizacji Oświaty PAN (kierowanej najpierw przez prof. dra M. Falskiego, a następnie przez dra F. Bieleckiego), oraz równolegle w kilku katedrach poszczególnych uczelni wyższych (w tym ostatnim zakresie szczególnie aktywny jest Zakład Ekonomii Politycznej WSP Gdańsk, prowadzony przez prof. dra K. Podoskiego). W ciągu r. 1966 zakreślono w MZBnSzW szeroki program badań z dziedziny analizy sprawności i kosztów kształcenia w szkolnictwie wyższym.[5]

W połowie r. 1966 INP przy UW zorganizował pierwsze w Polsce Sympozjum poświęcone problemom ekonomiki oświaty, na którym dokonany został przegląd prac prowadzonych we wszystkich ośrodkach naukowych kraju.[6]

W tymże samym płodnym, w interesującej nas dziedzinie, 1966 r. ukazały się dwa pierwsze większe opracowania z całości ekonomiki kształcenia: B. Suchodolskiego[7] i K. Podoskiego[8], zaś z początkiem 1967 r.

[5] Por. T. Przeciszewski: *Metody badań kosztów kształcenia w szkolnictwie wyższym,* Referat przygotowany na sympozjum poświęcone problemom ekonomiki oświaty w Ustroniu Wielkopolskim, maj 1966, s. 53; II wyd. [w:] *Ekonomiczno-społeczne aspekty kształcenia,* KiW, Warszawa 1968, ss. 321—339.

[6] Poszczególne referaty, wygłoszone na Sympozjum, były najpierw odbite w formie powielaczowej, a następnie wydane w cytowanej wyżej pracy zbiorowej: *Ekonomiczno-społeczne aspekty...* z r. 1968.

[7] *Oświata a gospodarka narodowa,* KiW, 1966, s. 252.

[8] *Ekonomiczno-społeczne aspekty kształcenia* (skrypt WSP w Gdańsku), Gdańsk 1966; II wyd., Gdańsk 1968, s. 308.

pierwszy kompleksowy przegląd literatury przedmiotu J. Górskiego i M. Klimczaka.[9]

Można więc uznać 1966 r. za początek szerszych badań nad ekonomiką kształcenia w Polsce. W stosunku do rozpoczęcia bardziej masowych badań zagranicznych występuje u nas opóźnienie od kilku do dziesięciu lat. Warto tu nadmienić, że w budzącej dziś szerokie zainteresowanie Francji analogiczne badania podjęto w r. 1957 [10], a pierwsze kolokwium międzynarodowe na temat planowania szkolnictwa odbyło się w r. 1959 [11]. W Związku Radzieckim pionierskie w skali światowej prace ekonomisty S. G. Strumilina [12] ukazały się już w latach dwudziestych, jednakże bardziej systematyczne badania teoretyczne rozpoczęły się również dopiero w latach ostatnich (w postaci utworzenia odpowiedniego Laboratorium w Moskiewskim Instytucie Pedagogicznym im. I. W. Lenina, którym kieruje prof. dr W. A. Żamin).

W dniu 13 czerwca 1967 r. został podpisany Protokół uzgodnień, dokonanych między Przewodniczącym KPRM, Przewodniczącym KNiT, Prezesem PAN, Ministrem Oświaty i Szkolnictwa Wyższego oraz Prezesem GUS, w sprawie programu i koordynacji badań w zakresie ekonomicznych aspektów kształcenia kadr wykwalifikowanych dla potrzeb gospodarki i kultury narodowej. Na podstawie powyższego uzgodnienia dokonano opracowania szczegółowego planu badań naukowych z wchodzącej w grę dziedziny, obejmującego około 150 tematów. Plan ten ukazał się w broszurze wydanej nakładem MOSzW i PAN w r. 1968 (masz. powiel., s. 26). Jako ciało koordynujące całokształt prac z tego zakresu powołany został Podkomitet Ekonomiki Oświaty PAN (w składzie — 32 osób).

Wydarzeniem naukowym, które potwierdziło szerokie zainteresowanie nową dyscypliną było II Sympozjum poświęcone Ekonomice Kształcenia, które odbyło się w Sopocie w dniach 15—19 września 1968 r. [13] Na Sympozjum wygłoszono 5 referatów plenarnych oraz 52 referaty i doniesienia naukowe w trzech sekcjach: 1) kwalifikacje a wzrost go-

---

[9] *Ekonomika oświaty — przegląd literatury*, „Przegląd Bibliograficzny Piśmiennictwa Ekonomicznego” 1967, z. 1, ss. 1—3.

[10] W utworzonym w tymże roku Instytucie Badań nad rozwojem ekonomicznym i społecznym (IEDES) Uniwersytetu Paryskiego.

[11] Materiały z tego kolokwium opublikowane zostały w pierwszym podwójnym zeszycie kwartalnika „Tiers-Monde” ze stycznia—czerwca 1960 r., organie wymienionego wyżej IEDES'u.

[12] *Chozjajstwiennoje znaczenje obrazowanija*, „Planowoje Chozjajstwo” 1924, nr 9—10.

[13] Sympozjum było zorganizowane wspólnie przez Instytut Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Warszawskiego oraz Zakład Ekonomiki Politycznej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Gdańsku.

spodarczy, 2) problemy oświaty w gospodarce narodowej, 3) finansowanie i efektywność kształcenia.

Badania nad wybraną tematyką ekonomiki szkolnictwa wyższego koncentrują się głównie w Międzyuczelnianym Zakładzie Badań nad Szkolnictwem Wyższym (w Pracowni Organizacji i Ekonomiki Szkolnictwa Wyższego oraz Pracowni Zagadnień Absolwentów).

Na Sympozjum w Sopocie — stanowiącym etapowe podsumowanie dorobku badawczego — przedstawiciele MZBnSzW przedstawili następujące referaty i doniesienia naukowe:

A. Na obrady plenarne — A. Rajkiewicz: Przyszła struktura zawodowa społeczeństwa polskiego i związany z nią model kształcenia.

B. Na obrady Sekcji II. Problemy oświaty w gospodarce narodowej — T. Przeciwszewski: Metodologia planowania szkolnictwa wyższego.

C. Na obrady Sekcji III. Finansowanie i efektywność kształcenia — T. Przeciszewski: Metodologia i doświadczenia zagraniczne w zakresie badania sprawności i kosztów kształcenia w szkolnictwie wyższym; M. Zubrzycki: Dotychczasowe wyniki badań nad sprawnością kształcenia w szkolnictwie wyższym i ich wstępna analiza; A. Wojewoda: Próba analizy kosztów kształcenia w szkolnictwie wyższym; J. Kwaśniewski: Pozauczelniane koszty studiów dla pracujących. Koszty ponoszone przez zakłady pracy.

Ze względu na kluczowe znaczenie badań nad sprawnością i kosztami kształcenia — badań stanowiących istotne elementy analizy efektywności funkcjonowania szkół wyższych — w dalszych rozważaniach nastąpi skoncentrowanie się właśnie na tych zagadnieniach.

Ponieważ podstawy metodologiczne odpowiednich badań mają często charakter wąskospecjalistyczny, zostaną one scharakteryzowane w sposób możliwie zwięzły — ze zwróceniem większej uwagi na ich wyniki liczbowe, rozpatrywane na tle porównawczym z zagranicą.

Z bogatej tematyki metodologicznej, znajdującej swe odzwierciedlenie w licznych już opracowaniach polskich na ten temat (tak MZBnSzW, jak Zakładu Ekonomii Politycznej WSP Gdańsk, Instytutu Nauk Pedagogicznych UW oraz Instytutu Finansów), podane zostaną tylko te zagadnienia, które zostały już wprowadzone w praktyce, w postaci przeprowadzenia odpowiednich przeliczeń i oszacowań statystycznych.

3. SPRAWNOŚĆ KSZTAŁCENIA W SZKOLNICTWIE WYŻSZYM

Założenia metodologiczne

W literaturze zagranicznej mówi się w ostatnich latach coraz więcej o l'industrie de l'enseignement, czyli swoistym „przemyśle szkol-

nym".[14] Określenia tego nie należy oczywiście brać zbyt dosłownie, gdyż między właściwym przemysłem i szkolnictwem istnieją znaczne różnice. Tym niemniej szkoły, a przede wszystkim uczelnie wyższe, nabierają coraz więcej cech wielkich przedsiębiorstw. Liczba pracowników i studentów niektórych dużych uniwersytetów osiąga skalę dziesiątków tysięcy ludzi, dorównując największym kombinatom przemysłowym. Pomimo że zadaniem uczelni nie jest wygospodarowywanie zysku, to jednak obowiązuje ją również dążenie do maksymalnej efektywności, związane z zasadą uzyskiwania najlepszych efektów przy możliwie jak najniższych nakładach.

Stąd też zagadnienie analizy efektywności pracy uczelni, polegające na badaniu wyników i koniecznych dla ich uzyskania nakładów, stanowi pierwszy krok na drodze zwiększenia ekonomiczności funkcjonowania szkolnictwa wyższego.

Wyniki — efekty działalności szkół — wyrażają się w ilości i jakości ich swoistego produktu, w postaci absolwentów. Głównym przedmiotem analiz z zakresu efektywności pracy szkół[15] są badania tzw. sprawności kształcenia (lub nauczania), oznaczającej stosunek procentowy liczby absolwentów do liczby rocznika rekrutacyjnego (kandydatów przyjętych na I rok studiów). Odróżniamy przy tym właściwą sprawność, mierzoną odsetkiem kończących studia w ogóle, od terminowości studiów, mierzonej odsetkiem kończących w przepisowym terminie. Znaczenie tego typu analiz wykracza poza samą sprawność kształcenia, gdyż odpowiednie wskaźniki liczbowe pozwalają również na wstępną ocenę porównawczych kosztów kształcenia — między różnymi typami szkół czy kierunkami studiów.

Możność stosunkowo szybszego uzyskania obrazu efektywności pracy szkolnictwa wyższego na podstawie kalkulacji wskaźników sprawności nie oznacza wcale, że dojście do wiarygodnych liczb w tym zakresie jest sprawą łatwą. Mimo istnienia szeregu analogii z odpowiednimi obliczeniami wydajności pracy w produkcji materialnej, kalkulacje tego rodzaju są o wiele trudniejsze niż w działach produkcyjnych gospodarki. Niezależnie od faktu większych braków w materiałach statystycznych (co można tłumaczyć w jakiejś mierze późniejszym niż np. w przemyśle przystąpieniem do gromadzenia właściwej dokumentacji),

[14] Por. niezwykle interesujące studium prof. Le Thanh-Khoi: *L'industrie de l'enseignement*, Les Editions de Minuit, Paris 1967, s. 419.

[15] Używamy celowo określenia „efektywności pracy szkół", a nie efektywności kształcenia, gdyż chodzi tu o analizę tej efektywności w stopniu ograniczonym do ram systemu szkolnego. Jest to tylko część ogólnej problematyki efektywności kształcenia, wymagającej — dla pełnego naświetlenia — wzięcia pod uwagę również efektów zewnętrznych: w postaci wpływu kwalifikacji na rozwój gospodarki i kultury narodowej.

występują tu trudności, związane z wielką płynnością stanów liczbowych słuchaczy, nie mówiąc już o kłopotach związanych z oceną jakości ich pracy. Płynność ta wiąże się ze stałym ruchem osobowym studentów: nie tylko promocjami, repetowaniem lat i rezygnacją z dalszej nauki, co jest stosunkowo łatwe do rejestracji, lecz również urlopami, przepływami między uczelniami i wydziałami oraz opóźnieniem w składaniu ostatecznych egzaminów i prac dyplomowych, które to stany są trudniejsze do uchwycenia i odpowiedniego zakwalifikowania.

Z wymienionych wyżej powodów względnie dokładne wskaźniki sprawności w całym cyklu kształcenia można obliczyć dopiero po dłuższym czasie, po dokonaniu żmudnych przeliczeń na podstawie indywidualnych kart studentów w poszczególnych uczelniach. Ponieważ jest to praca długotrwała i kosztowna, która może być wykonywana dlatego raczej metodą reprezentacyjną, przyjęte jest bieżące posługiwanie się wskaźnikami cząstkowymi, przybliżonymi oraz zastępczymi. Do wskaźników cząstkowych zaliczyć można wskaźniki semestralne lub roczne, natomiast do przybliżonych — orientacyjne wskaźniki w całym cyklu kształcenia, oparte na danych zbiorczych statystyk Ministerstwa Oświaty i Szkolnictwa Wyższego i GUS, uzupełnionych pewnymi hipotezami teoretycznymi.

Wskaźniki zastępcze polegają na badaniu (zamiast faktycznej sprawności określonego rocznika rekrutującego) sprawności, wydajności samego systemu szkolnego w nominalnym cyklu kształcenia (4 lub 5 lat, w zależności od odpowiednich programów). Liczbę absolwentów z określonego roku odnosi się do różnicy między wszystkimi „wejściami" do danego cyklu i „wyjściami" z niego. Chodzi tu o dochodzenie repetentów z innych cykli kształcenia, wznowienia studiów przerwanych, przechodzenia z innych wydziałów i uczelni oraz o opuszczanie danego cyklu z tychże samych powodów (repetowania, rezygnacji ze studiów, przechodzenia na inne wydziały i uczelnie itp.).

Istotną wadą wszystkich powyższych wskaźników sprawności jest to, iż nie uwzględniają one parametrów jakościowych kształcenia (ilości i jakości wiedzy, jaką uzyskują absolwenci). Brak ten stanowi przedmiot intensywnych poszukiwań za granicą i w Polsce. Jedynym wskaźnikiem, związanym pośrednio z jakością kształcenia, jaki udało się dotychczas powszechniej zastosować, jest wskaźnik nasycenia uczelni w kadrę nauczającą (mierzony liczbą studentów przypadających na 1 osobę personelu nauczającego).

W związku z trudnościami obliczenia dokładnych wskaźników należy bardzo ostrożnie podchodzić do wszelkich danych międzynarodowych z dziedziny sprawności kształcenia, traktując je co najwyżej za przybliżone miary orientacyjne.

Po tym wstępnym zarysowaniu problemów metodologicznych, bez wnikania oczywiście w całość wchodzącej w grę problematyki, możemy przejść do rozpatrzenia wyników badań MZBnSzW z tego zakresu. Badania te zapoczątkował prof. dr J. Tymowski w r. 1965 [16], a w latach 1966—1969 rozwijało je dalej, co potwierdza szereg artykułów, opublikowanych na łamach „Życia Szkoły Wyższej" i „Życia Gospodarczego" oraz szereg innych prac.[17]

Liczbowe wyniki badań

Z danych cytowanego referatu M. Zubrzyckiego wynika, że terminowość kształcenia w szkolnictwie wyższym w Polsce uległa w okresie badanym (roczniki rekrutacyjne z lat 1956—1963) dość znacznej poprawie, przekraczając w latach 1961—1963 40% na studiach dziennych i osiągając prawie tyle na studiach wieczorowych. Na studiach zaocznych wskaźnik ten był znacznie niższy, wahając się wokół 30%.

Równolegle, aczkolwiek w nieco wolniejszym tempie, polepszała się całkowita sprawność kształcenia (tj. bez względu na termin ukończenia studiów). Na studiach dziennych przekroczyła ona w odniesieniu do roczników rekrutacyjnych 1960—1961 poziom ok. 65%, nie odbiegając zbytnio w dół od niego na studiach wieczorowych i nieco silniej na studiach zaocznych.

Ograniczając się do studiów dziennych i wieczorowych, można stwierdzić, że przeciętnie w terminie kończyło studia w ostatnich badanych latach ok. 42,5 osób ze 100 rozpoczynających, podczas gdy dalsze ok. 22,5 osób kończyło studia z opóźnieniem, zaś ok. 35 osób odpadało przed uzyskaniem dyplomu.

Dane co do długości rzeczywistego okresu studiów posiadają charakter bardziej fragmentaryczny i tym samym mniej ścisły. Tym niemniej wskazują na przekraczanie nominalnego cyklu kształcenia od ok. 7% w Wyższych Szkołach Ekonomicznych aż do 32% w Akademiach Medycznych.

Dalszymi wskaźnikami, które zasługują na przytoczenie, są liczby studentów, przypadających w 5-leciu 1961—1965 na 1 absolwenta i na 1 pracownika naukowego.

---

[16] J. Tymowski: *Sprawność kształcenia w szkołach wyższych w Polsce*, MZBnSzW, Raporty z badań, s. 54.

[17] Etapowe podsumowanie prac z tego zakresu przedstawione zostało w dwu artykułach opublikowanych w „Życiu Gospodarczym" 1967, nr 28 pod wspólnym tytułem: *Badanie sprawności kształcenia w szkolnictwie wyższym:* cz. a) T. Przeciszewski: *Założenia metodologiczne*, b) M. Zubrzycki: *Wyniki prac*. Pełne wyniki badań z lat 1966—1969 ukażą się w pracy zbiorowej MZBnSzW pod red. T. Przeciszewskiego — *Sprawność kształcenia w szkolnictwie wyższym*.

Wskaźnik liczby studentów na 1 absolwenta zwiększył się z 5,9 w r. 1961 do 8,9 w r. 1965 na studiach dziennych, z 6,9 do 8,5 na studiach wieczorowych oraz z 10,0 do 10,9 na studiach zaocznych.

Wskaźnik liczby studentów, przypadających na 1 osobę personelu nauczającego, zwiększył się w grupie szkół podległych b. MSzW z 7,8 w r. 1961/1962 do 8,4 w r. 1965/1966. Świadczyłoby to o pewnym pogorszeniu stanu liczebnego kadry nauczającej na uczelniach w ciągu poprzedniego 5-lecia.

Jak obecna sprawność kształcenia przedstawia się na tle danych z okresu międzywojennego oraz statystyk zagranicznych?

Zebrane przez prof. J. Tymowskiego[18] informacje dotyczące analogicznych kierunków studiów w Polsce z r. 1936/1937 przedstawiają się następująco: prawo i nauki polityczne — 49%, filozofia — 38%, technika — 57%, rolnictwo — 59%, handel — 42%.

Tab. 1. Procent dyplomantów w stosunku do immatrykulowanych przed 5 laty
Pour-cent des diplômés par rapport aux immatriculés d'il y a 5 ans

Kraj	% dyplomantów w stosunku do immatrykulowanych	
	1955 (1951)*	1959 (1955)*
Wielka Brytania	84%	90%
Irlandia	82%	94%
Szwecja	80%	82%
Norwegia	87%	79%
Belgia	79%	72%
Dania	63%	64%
Francja	54%	61%
NRF	72%	59%
Holandia	81%	67%
USA	61%	57%
Włochy	51%	56%
Hiszpania	45%	54%

* Pierwsza data oznacza uzyskanie dyplomu, druga — rok wstąpienia do uczelni.

Źródło: Edding: *Oekonomie des Bildungswesens...*, s. 366.

Widać stąd, że sytuacja na uniwersytetach i w szkołach rolniczych uległa po wojnie znacznej poprawie, nieco mniejszej poprawie w szkołach ekonomicznych i najmniejszej w uczelniach technicznych. Jest to znaczne osiągnięcie, jeśli zważy się ogromny wzrost ilościowy szkolnictwa wyższego w okresie powojennym.

[18] *Ibid.*, s. 9.

Analogiczne dane dotyczące krajów kapitalistycznych przedstawia tab. 1, przytoczona na podstawie pracy F. Eddinga.[19] Zestawiając ze sobą najkorzystniejsze dla nas liczby, odnoszące się do absolwentów rozpoczynających naukę w latach 1960 i 1961 z rozpoczynającymi za granicą w r. 1955, otrzymamy wyniki następujące: z większych krajów wyraźnie wyższą sprawnością kształcenia odznaczała się W. Brytania, dość blisko naszego poziomu znajdowały się Francja i NRF, zaś Stany Zjednoczone i Włochy pozostawały nieco w tyle za nami.

Porównanie wskaźników dla tego samego momentu czasowego wyglądałoby dla nas znacznie gorzej. A przecież należy dodatkowo brać pod uwagę fakt, że sprawność na studiach dla pracujących jest o wiele niższa.

Kolejne zagadnienie, dotyczące fragmentarycznych wskaźników związanych z jakością kształcenia w kilku wybranych rozwiniętych krajach kapitalistycznych, możemy rozpatrzyć na podstawie materiałów Konfe-

Tab. 2. Wskaźniki liczby studentów przypadających na 1 pracownika personelu nauczającego szkół wyższych w niektórych krajach

Indices du nombre d'étudiants échéant à 1 travailleur du corps enseignant des écoles supérieures dans certains pays

Rok	Kraj					
	Japonia	Włochy	Anglia i Walia	N R F	St. Zjednoczone A.P.	Kanada
1920	×	×	×	×	12,2	×
1921	×	×	17,5	×	×	7,5
1922	×	×	×	20,0	×	×
1930	11,7	×	×	×	13,4	×
1931	×	16,0	14,7	×	×	11,0
1932	×	×	×	15,7	×	×
1936	×	23,7	×	×	×	×
1937	×	×	15,0	10,9	×	×
1940	13,2	×	×	×	10,2	×
1941	×	38,7	×	×	×	9,7
1950	10,0	×	×	×	10,8	×
1951	×	38,0	11,7	20,0	×	12,4
1955	9,4	×	×	×	×	×
1958	9,3	27,3	10,0	×	×	×
1959	×	×	×	24,5	×	×
1960	×	×	×	×	10,5	×
1961	×	×	×	×	×	11,9

Źródło: obliczono na podstawie M. C. Kaser: *Education and Economic Progress: Experience in Industrialized Market Economies* [w:] *The Economics of Education*, Mac Millan, N. York 1966, ss. 142—155.

[19] Edding: *op. cit.*, s. 366.

rencji Międzynarodowego Towarzystwa Ekonomicznego w Menthon St. Bernard we Francji w r. 1963 (tab. 2). Mimo możliwości istnienia różnic klasyfikacyjnych w pojęciu personelu nauczającego wyższych uczelni, zebrane dane wskazywałyby na to, że stan liczebny kadry w naszych szkołach wyższych jest zbliżony do poziomu Japonii, W. Brytanii, Stanów Zjednoczonych i Kanady, a znacznie przekracza poziom NRF i Włoch (dla Francji brak odpowiednich informacji). Nie ma więc powodów do tego, aby niższy poziom ilościowej sprawności kształcenia w Polsce miał być uwarunkowany słabszym stanem liczbowym kadry nauczającej w naszych szkołach.

Nie dysponując analogicznymi danymi dla porównań z krajami socjalistycznymi, możemy oprzeć się w tym zakresie jedynie na pośrednich informacjach, dotyczących liczby absolwentów i studentów na 10 tys. ludności (patrz Rocznik Statystyki Międzynarodowej GUS). Pomijając sprawę ogólnego rozwoju szkolnictwa wyższego, na podstawie relacji liczby studentów do liczby absolwentów możemy stwierdzić, że sprawność kształcenia jest u nas niższa niż w innych krajach socjalistycznych.

4. WYDATKI I KOSZTY KSZTAŁCENIA

Podstawy metodologiczne

Uzyskanie względnie prawidłowego obrazu w zakresie wydatków i kosztów kształcenia wymaga bardziej żmudnych dochodzeń i bogatszej bazy statystycznej niż w dziedzinie obliczania wskaźników sprawności kształcenia. Dlatego w tej dziedzinie badań występuje większa rozpiętość między dość już daleko posuniętą teorią z tego zakresu a ograniczonymi możliwościami jej zastosowania z powodu braku danych. Te ostatnie trzeba z konieczności często zastępować własnymi oszacowaniami, opartymi na różnych przybliżonych przyczynkach liczbowych (jak np. liczba godzin dydaktycznych dla podziału ogółu wydatków między poszczególne wydziały i formy kształcenia — dzienne, wieczorowe i zaoczne).

Punktem wyjścia metodyki badań kosztów kształcenia stanowi analiza trzech następujących grup problemów: a) sposób rozliczania kosztów kształcenia — w ramach aktualnie przyjętej nomenklatury wydatków, b) problemy związane z ustaleniem właściwego zakresu wydatków, jakie powinny być uwzględnione w kosztach kształcenia, c) szczególne zagadnienia związane z badaniem kosztów na studiach dla pracujących.

Problemy te zostały przedstawione w sposób rozwinięty w refera-

cie autora niniejszego na Sympozjum w Ustroniu Wielkopolskim w roku 1966.[20]

Pomijając badania typu (c) jako bardziej specjalistyczne, zakres wypracowanych w r. 1966 zasad obliczania zagadnień (a) i (b) stworzył dość przydatną podstawę podjęcia w MZBnSzW szerokiego zasięgu wyliczeń empiryczno-statystycznych. Pomimo dużego wysiłku, włożonego w rozwiązanie wszelkich postawionych tam przekrojów badań, sygnalizowany wyżej niedostatek danych wyjściowych zmusił do poważnego zawężania rozwiązań metodologicznych, związanych zwłaszcza z możliwością wydzielenia pełnych kosztów odsiewu (powtarzania roku), odpadu (rezygnacji ze studiów) oraz tzw. reprodukcji rozszerzonej (wzrostu przyjęć na I rok w kolejnych latach).

Dlatego w pierwszym etapie obliczeń[21], wyliczono koszt wykształcenia absolwenta „z niedomiarem" (tj. bez dodania pełnych kosztów odpadu) i „z nadmiarem" (tj. bez odjęcia kosztów ponoszonych na przyrost swoistej produkcji w toku wynikającej ze wzrostu przyjęć na I rok), traktując koszt rzeczywisty jako średnią arytmetyczną tych poziomów. Równolegle, z braku informacji o amortyzacji, wyliczono w osobnej pozycji wysokość nakładów inwestycyjnych na 1 absolwenta. Jeżeli chodzi o z a k r e s w y d a t k ó w, to był przyjęty w sposób szerszy niż w niektórych pracach, podejmowanych w Polsce z tej dziedziny.[22]

Wyższy poziom kosztów wykształcenia absolwenta w pracach Zakładu niż w analizie J. Kluczyńskiego i M. Gmytrasiewicza wynika stąd, że celem naszym jest dążenie do uchwycenia możliwie pełnych kosztów które mogłyby stanowić podstawę dla planowania rozwoju szkolnictwa wyższego w przyszłości. Autorzy powyżsi ograniczają się z kolei do zakresu wydatków ustalonego przepisami, dotyczącymi określenia wysokości kwoty, należnej skarbowi państwa w przypadku nie podjęcia przez absolwenta pracy, do której został przez szkołę skierowany.

Drugim (obok badania wydatków i kosztów jednostkowych) kierunkiem analizy kosztów kształcenia jest śledzenie ich z m i a n s t r u k t u r a l n y c h. Stanowi to bardzo rozbudowany kierunek odpowiednich dochodzeń za granicą, bardzo przydatny dla oceny kształtowania się kosztów i wydatków w okresach przyszłych (wiążących się z opracowywaniem planów gospodarczych).

---

[20] Zamieszczonym w cytowanej pracy zbiorowej KiW z r. 1968.

[21] Przedstawionych w cytowanych artykułach, zamieszczonych w „Życiu Gospodarczym" 1967, nr 41.

[22] Por. zwłaszcza J. K u l c z y ń s k i i M. G m y t r a s i e w i c z: *Ekonomiczna analiza kosztów kształcenia w latach 1961—1965 w szkołach wyższych,* s. 31 (maszynopis powielony) — praca wykonana dla Komisji Planowania przy Radzie Ministrów.

Wyniki liczbowe badań krajowych oraz dane porównawcze z zagranicą

Ze względu na sygnalizowane wyżej trudności z uzyskaniem statystycznych danych krajowych odnośnie do kosztów i tym samym stosunkowo wąski zakres odpowiednich analiz, przedstawienie materiałów liczbowych z tego zakresu rozpoczniemy od danych porównawczych za granicą.

Nie absolutyzując wartości poznawczej informacji, dotyczących kształtowania się wielkości odsetka dochodu narodowego, przeznaczanego na oświatę i szkolnictwo, trzeba jednak podkreślić wagę śledzenia dynamiki zmian w tym zakresie. Jak pisze rzeczoznawca zachodnioniemiecki, prof. F. Edding[23], takie kraje, jak Stany Zjednoczone, W. Brytania, Niemcy, Włochy i Japonia, przeznaczały około r. 1900 od 1 do 2% dochodu narodowego na szkolnictwo publiczne. Około r. 1960 udział ten wzrósł do skali 4—6%, tzn. uległ zwiększeniu od dwu do trzech razy.

W ramach całości tych wydatków niezwykle istotne jest zbadanie różnorodnych zmian strukturalnych. Z uwagi na brak równie wyczerpujących danych z większej liczby krajów, zmiany podziału ogólnej kwoty wydatków szkolnych na poszczególne stopnie szkolnictwa możemy obserwować przede wszystkim na przykładzie Stanów Zjednoczonych.[24] W tym kraju udział wydatków na szkolnictwo podstawowe zmniejszył się z 68,6% w r. 1909 do 51,2% w r. 1957, udział wydatków na szkolnictwo średnie wzrósł odpowiednio z 10,9 na 22,9%, zaś na szkolnictwo wyższe z 14,7 na 25,6%. O ile jednak w zwiększaniu udziału wydatków na to ostatnie występuje trend bardziej stały, to w zakresie szkolnictwa średniego osiągnięty został punkt szczytowy w latach 1935—1937 (z udziałem ok. 30%), a następnie miał miejsce systematyczny spadek (podobnie jak w szkolnictwie podstawowym).

Dalszy problem wiąże się z udziałem czesnego, płaconego przez samych studentów, w pokryciu wydatków szkół wyższych. Ilustracją dwukierunkowych zmian w tym zakresie są dane dla Stanów Zjednoczonych i W. Brytanii dla lat 1920—1955.[25] O ile w Stanach Zjednoczonych odsetek ciężarów ponoszonych przez samych słuchaczy utrzymywał się stale na poziomie ok. 25%, to w W. Brytanii zmniejszył się znacznie: z 34 do 13%.

---

[23] *Expenditure on Education: Statistics and Comments.* W zbiorze materiałów z Konferencji w Menthon 'st. Bernard, Mac Millan, New York 1966, s. 26.

[24] *Ibid.*, s. 49.

[25] *Aspects économiques de l'enseignement supérieur* (praca zbiorowa OCDE), Paris 1964, s. 44.

Kolejne zagadnienie — udział nakładów inwestycyjnych w całości wydatków szkolnych pod koniec lat pięćdziesiątych przedstawia poniższe zestawienie [26]:

Lp.	Kraj	(w %)
1	Francja, 1959	22,1
2	W. Brytania, 1957	17,5
3	Ogół krajów OECE, 1957—1959	17,9
4	St. Zjednoczone, 1958	20,2
5	ZSRR, 1958	15,2
6	Czechosłowacja, 1960	24,8

Jak widać z powyższego, udział ten oscylował wokół 20%, kształtując się najwyżej w Czechosłowacji, Francji i Stanach Zjednoczonych. Odsetek dla ZSRR należy uznać raczej za zaniżony z uwagi na występującą tam, tak jak u nas, dwupoziomowość cen.

W ramach całości kosztów bieżących udział wydatków osobowych ocenia się w rozwiniętych krajach zachodnich na 45 do 85%. Jest on najwyższy w szkolnictwie podstawowym, spada przy przejściu do szkolnictwa średniego i (tym bardziej) do wyższego.

Rezygnując z podawania wysokości jednostkowych kosztów kształcenia, przeliczonych na dolary amerykańskie, jako mało ścisłych, trzeba jednak zwrócić uwagę na proces, który nie budzi najmniejszej wątpliwości, mianowicie na stały wzrost kosztów jednostkowych w czasie. Ocenia się, że w Stanach Zjednoczonych koszty te zwiększyły się w ciągu niecałych 100 lat (1870—1956) 38-krotnie, podczas gdy dochód narodowy na 1 mieszkańca tylko 15 razy, a więc 2,5 razy bardziej niż ten ostatni.

Na zakończenie przeglądu wybranych danych międzynarodowych warto jeszcze przytoczyć wyniki badań na temat zmian struktury wydatków i kosztów w W. Brytanii. Pogłębionej analizy tego typu dokonał uczony angielski J .Vaizey, w swej słynnej książce z r. 1958.[27] Obliczenia jego są tym cenniejsze, że obejmują okres 35 lat (1920—1955) i zostały przeliczone na ceny stałe (z r. 1948).

Wśród ważniejszych zmian strukturalnych na uwagę zasługują następujące: 1) duże zróżnicowanie kosztów kształcenia według różnych regionów kraju; 2) zwiększanie się udziału źródeł rządowych w ich sfinansowaniu, przy zmniejszaniu udziału samorządów i źródeł prywat-

[26] Wg Le Thanh-Khoi: *L'industrie de enseignement...*, s. 262.

[27] *The Costs of Education*, G. Allen and Unwin, London 1958.

nych; 3) skala zwiększenia wydatków w cenach bieżących wynosiła 5 razy, wobec 2,5-krotnego, czyli dwa razy wolniejszego wzrostu w cenach stałych; 4) przy ocenie wpływu na ogólny wzrost wydatków przyrostu liczby uczniów i okresów dobrej koniunktury ekonomicznej, przeważał ten ostatni czynnik; 5) udział wydatków osobowych zmniejszył się w porównaniu z pozostałymi wydatkami (na dobra i usługi) o ok. 1/4; 6) zasadniczym czynnikiem wzrostu wydatków i zmiany ich struktury było ogromne zwiększenie się rozchodów niedydaktycznych: na cele socjalne (mleko i posiłki w szkole — z 1,2 do 10,8%) oraz opiekę lekarską (z 1,2 do 1,9%); 7) równolegle spadł udział wydatków na administrację i nadzór (z 4,7 do 3,8%); 8) wzrósł udział wydatków na kształcenie nauczycieli (z 0,4 do 1,3%); 9) w całości wydatków na szkolnictwo spadł udział szkół podstawowych, a zwiększył się udział szkół średnich (z 17,7 na 22,3%) oraz uniwersytetów, tj. szkół wyższych (z 5,2 do 8,2%); 10) wreszcie, co jest rzeczą bardzo znamienną, korzyści odnoszone przez poszczególne klasy ze szkolnictwa publicznego, nie były udziałem tylko klas biedniejszych. Wyższe korzyści klas posiadających były związane z łatwiejszym dostępem ich dzieci do szkół średnich i wyższych. Widać więc, że obniżenie opłat za naukę niekoniecznie musi służyć tylko interesom klas najbardziej upośledzonych.

Przechodząc do krótkiego przytoczenia danych krajowych należy zacząć od oceny udziału wydatków w skali makroekonomicznej. Wydatki bieżące na całość szkolnictwa oscylują wokół 5% dochodu narodowego. Udział w tym wydatków na szkolnictwo wyższe wynosił w ostatnim pięcioleciu około 10%.

W porównaniu ze skalą obciążeń na ten cel w krajach rozwiniętych ogólne obciążenie dochodu narodowego wydatkami na szkolnictwo kształtuje się u nas na poziomie podobnym. Stosunek nakładów inwestycyjnych do wydatków bieżących oscyluje wokół 20%. Odpowiada to proporcjom zagranicznym w tej dziedzinie, ale nie uwzględnia faktu przejścia w okresie powojennym silniejszej niż w innych krajach fali wyżu demograficznego przez nasze szkoły i uczelnie.

Jak wynika z cytowanego referatu A. Wojewody na Sympozjum w Sopocie, koszt wykształcenia absolwenta studiów dziennych może być oceniony w r. 1965 dla szkół podległych b. MSzW na 166—216 tys. zł, czyli waha się około 190 tys. zł. W tym wydatki bieżące wynoszą ok. 172 tys. zł (90,5%), zaś nakłady inwestycyjne ok. 18 tys. zł (9,5%), co świadczy o niższym nasileniu działalności inwestycyjnej niż średnio za granicą oraz przeciętnie w całym naszym szkolnictwie.

Jeśli z kolei przyjrzymy się dynamice wzrostu wydatków i liczby studentów w latach ubiegłego 5-lecia 1961—1965, to okaże się, że wydatki bieżące — i tym bardziej nakłady inwestycyjne — rosły wolniej

niż liczba studentów przeliczeniowych (która zwiększyła się o ok. 50%). Zjawisko to występuje jeszcze ostrzej, gdy dokonuje się przejścia z cen bieżących na ceny stałe. Świadczy to o tym, że lata minionego 5-lecia były dla naszego szkolnictwa wyższego okresem trudnym.

ZAKOŃCZENIE

Przeprowadzone wyżej wywody pokazały niewątpliwie tylko część zagadnień i jedynie wycinek wyników badań, prowadzonych w Polsce nad ekonomiką szkolnictwa wyższego. Nie poruszyły one ważnej tematyki, związanej z badaniem efektywności zewnętrznej szkolnictwa wyższego, znajdującej swe odzwierciedlenie w wieloletnich badaniach nad losami absolwentów tychże szkół (prowadzonych przez prof. dra A. Rajkiewicza i jego współpracowników) oraz wstępnymi próbami opracowania metodologii planowania oraz oceny zaoptrzebowania na kadry kwalifikowane (prace J. Kluczyńskiego, M. Charkiewicza, T. Przeciszewskiego i innych).

Zgodnie z celem postawionym na wstępie, przedmiotem tych rozważań było zajęcie się tylko tzw. efektywnością wewnętrzną szkolnictwa wyższego, liczonego w ramach systemu szkolnego.

Przedstawione wyniki prac z tego zakresu wskazują przede wszystkim na znaczną rozpiętość między względnie dobrze już rozwiniętą metodologiczno-teoretyczną stroną badań nad efektywnością pracy szkół wyższych a jej ilustracją i analizą statystyczną. W badaniach krajowych dysproporcja ta jest szczególnie daleko posunięta w dziedzinie charakterystyki kosztów kształcenia, co wynika z trudności uzyskania odpowiednich danych wyjściowych.

Od strony merytorycznej intensyfikacji wymaga zarówno wysiłek dla dalszego podnoszenia sprawności kształcenia, niższej niż w wielu innych krajach, jak — tym bardziej — skala środków finansowych przeznaczonych na rozwój szkolnictwa wyższego. Świadczą o tym dane, związane z niskim udziałem nakładów inwestycyjnych w całości kosztów oraz nie spotykana na ogół nigdzie spadająca tendencja kosztów wykształcenia absolwenta.

Utrzymanie się w ramach międzynarodowych tendencji do wzrostu kosztów kształcenia (związanych z polepszaniem się zakresu i jakości pracy uczelni wyższych), wymagać będzie niewątpliwie przyspieszenia skali zwiększenia się wydatków państwa na ten cel w latach następnych planów 5-letnich.

РЕЗЮМЕ

Во вступлении автор обращает внимание на охват научными исследованиями все новых сторон жизни, в том числе и всей системы

народного образования вообще и высшего образования в частности. Это привело к возникновению новой отрасли науки — экономики обучения, а в её рамках — экономики высшего образования.

Первая часть посвящена широким преобразованиям в системе народного образования, происходящим на фоне общественно-хозяйственных изменений в стране, но в большей части раздела рассматриваются проблемы высшего образования.

Во второй части статьи разбираются существующие в настоящее время в Польше работы по экономике высшего образования, с особенным учетом достижений Межвузовского научно-исследовательского центра по изучению системы высшего образования Министерства просвещения и высшего образования, в котором автор является руководителем лаборатории организации и экономики высшего образования.

В третьей части представлены результаты исследований по состоянию системы образования Польши и других стран, их соответствия современным требованиям. Анализ проводится с учетом методологической стороны вопроса, но в очень узких рамках — разбираются только проблемы, проверенные на практике.

Таким же образом рассматривает автор вопросы расходов и стоимости высшего образования.

В заключение автор подчеркивает существование расхождений между относительно хорошо развитой методологическо-теоретической стороной исследований эффективности работы высших учебных заведений и её отражением в статистическом анализе.

RÉSUMÉ

Dans l'introduction l'auteur attire l'attention au phénomène d'expansion des recherches scientifiques aux domaines de la vie de plus en plus nouveaux, y compris l'enseignement en général et l'enseignement supérieur en particulier. Cela a donné en résultat la formation d'une nouvelle discipline scientifique — celle de l'économie de l'éducation — et, dans son cadre, l'économie de l'enseignement supérieur.

Le premier paragraphe de l'article est consacré à la présentation du fond des transformations de l'enseignement par rapport aux processus de l'accroissement général socio-économique, avec la prise en considération plus particulièrement des problèmes actuels de l'enseignement supérieur.

Dans le deuxième paragraphe l'auteur donne des informations sur les travaux du domaine de l'économie de l'enseignement supérieur effectués jusqu'à présent en Pologne, traitant à part ceux qui étaient

dus à l'Institut Interuniversitaire de Recherches sur l'Enseignement Supérieur (poste de recherches du Ministère de l'Instruction et de l'Enseignement Supérieur) avec lequel l'auteur collabore (en tant que dirigeant de l'Étude d'Organisation et d'Économie de l'Enseignement Supérieur auprès de cet Institut).

Le paragraphe suivant présente les résultats des recherches sur l'efficacité de l'éducation dans le pays et l'étranger, avec la prise en considération de son côté méthodologique (ce dernier dans un degré pourtant plutôt peu considérable) — des solutions vérifiées déjà en pratique.

D'une façon pareille on présente, dans le paragraphe qui suit, le problème des dépenses et des frais pour l'instruction dans l'enseignement supérieur.

Dans la partie finale on souligne le fait d'existence d'un écart considérable entre le côté méthodologique théorique des recherches sur l'efficacité du travail des écoles supérieures, déjà développé relativement assez bien, et son illustration et analyse statistiques.

Papier druk. sat III kl. 80 g	Format 70 × 100	Druku str. 20
Annales UMCS Lublin 1969	Lub. Zakł. Graf. Lublin, Unicka 4	Zam. 2813. 7.VIII.69
700+50 egz. Z-3	Manuskrypt otrzymano 7.VIII.69	Data ukończenia 15.III.70